

Enfoque de análisis de los desafíos del contexto educativo de las aulas extendidas rurales en los CDI de Iglesias Cristianas

Gabriel Isaías Martínez-Rugama¹; Carlos Alberto Zúniga-González²

1 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-León. CUR-Somotillo. Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Email: gabriel.martinez@post.unanleon.edu.ni

2 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-León. Escuela de Ciencias Agrarias y Economía Aplicada. Centro de Investigación en Ciencias Agrarias y Economía Aplicada. Departamento de Agroecología. Email: czuniga@ct.unanleon.edu.ni

Autor por Correspondencia: Email gabriel.martinez@post.unanleon.edu.ni

Recibido: 22 de Junio del 2016

Aceptado: 23 Diciembre 2016

RESUMEN

Este estudio analizó los Desafíos del Contexto Educativo de las Aulas Extendidas Rurales en los CDI de Iglesias Cristianas. Se revisan las técnicas utilizadas para la recopilación de la información.

Los contextos educativos actuales deberán apostar por una integración crítica, en la cual se define el qué, por qué y para qué de su incorporación y aprovechamiento.

Actualmente, en la sociedad en la que vivimos florecen numerosas necesidades educativas, las cuales se enseñan por diversas razones, formas y causas, transformándose en obstáculos para el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Por lo tanto se requiere de un mayor enfoque para superar estas dificultades y estrategias educativas tales como las aulas extendidas o multigrados que ayuden a encarrilarnos hacia en desarrollo que nuestro país necesita.

Los resultados encontrados evidencian que las técnicas utilizar fueron: Análisis documental, entrevistas, observación, en directores, tutores, padres de familia, niños y jóvenes. También se identificaron factores tales como: La dispersión de las escuelas rurales, dificultades de acceso, atención y seguimiento que inciden en esta modalidad educativa y constituyen entre otras, limitantes para el fortalecimiento a las diversas iniciativas dirigidas a superar las condiciones adversas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Escuelas Multigrado y examinar las condiciones pedagógicas en las que docentes y alumnado desarrollan este proceso.

Palabras Claves: Aulas extendidas, educación zonas rurales, CDI, Multigrados estrategias educativa, integración.

Abstract

This study analyzed the Challenges of the Educational Context of the Extended Rural Classrooms in the CDI of Christian Churches. The techniques used for collecting the information are reviewed.

The current educational contexts must bet on a critical integration, which defines what, why and for what of its incorporation and use.

Today, in the society in which we live, many educational needs flourish, which are taught for various reasons, forms and causes, becoming obstacles for the learning of children, youth and adults. Therefore, a greater focus is needed to overcome these difficulties and educational strategies such as extended or multi-grade classrooms that help to put us in a developmental framework that our country needs.

The results show that the techniques used were: Documentary analysis, interviews, observation, in directors, tutors, parents, children and youth. It also identified factors such as: The dispersion of rural schools, access difficulties, attention and follow-up that affect this educational modality and constitute, among others, limitations to the strengthening of various initiatives aimed at overcoming the adverse conditions that affect the process Of teaching-learning in the Multigrade Schools and to examine the pedagogical conditions in which teachers and students develop this process.

Keywords: Extended classrooms, rural education, CDI, Multigrade educational strategies, integration.

INTRODUCCIÓN

La investigación forma parte del conocimiento humano en general y por tanto el conocimiento se ha definido como un proceso que relaciona a quien conoce y aquello que se conoce que al final produce un nuevo conocimiento. De igual manera designamos un proceso y resultado, es decir cómo se hace y lo que se conoce.

Sin embargo, para conocer es necesario un método o un camino sistémico que nos permita aprehender la realidad. Este método tiene que tener en cuenta la subjetividad y dinámica de los sujetos que conocen y la objetividad de lo ya conocido.

Se ha escrito mucho sobre investigación acción como metodología con la potencialidad no sólo de mejorar o transformar prácticas, sino también de generar conocimientos, tanto del saber popular con científico propiamente dicho y esta es la manera que daremos énfasis a este estudio.

INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

El término "Investigación-Acción" proviene del autor Lewis (1946) y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales. Mediante la investigación-acción, Lewis (1946) argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

También hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; las líneas que siguen recogen algunas de ellas. Elliott (1991) el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las

acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

KEMMIS, S. (1984), señala que la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: una forma de indagación auto reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de:

- a) sus propias prácticas sociales o educativas;
- b) su comprensión sobre los mismos; y
- c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

LOMAX, P. (1990), define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

BARTOLOMÉ, M. (1986), plantea que la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo».

LEWIN, K. (1946), contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes.

Según este autor la investigación-acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución y de investigación para generar conocimiento y comprensión.

PARTICULARIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988), han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas que siguen son una síntesis de su exposición. Como rasgos más destacados de la investigación-acción reseñamos los siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.

- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Otros autores ven la investigación-acción como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza por su naturaleza:

1. Práctica. Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
2. Participativa y colaborativa. Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un co-investigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
3. Emancipatoria. El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
4. Interpretativa. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
5. Crítica. La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

MODELOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La existencia de pensamientos variados del proceso ha dado lugar a diversas representaciones o modelos de investigación. Los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos parten y se inspiran en el modelo matriz lewiniano.

MODELO LEWIN (1946), describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

MODELO KEMMIS (1989), apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la

reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autoreflexiva de conocimiento y acción. En los cuadros 8 y 9 se concretan los momentos de investigación-acción.

MODELO DE ELLIOTT (1993), toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Hay que prestar atención a:

1. La puesta en marcha del primer paso en la acción.
2. La evaluación.
3. La revisión del plan general.

MODELO WHITEHEAD (1989), crítico con las propuestas de Kemmis y de Elliott, por entender que se alejan bastante de la realidad educativa convirtiéndose más en un ejercicio académico que en un modelo que permita mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se realizará una investigación-acción participativa con enfoque cualitativo que permitirá conocer la esencia de la realidad social en su propio marco natural, la realidad del fenómeno o problema a estudiar se consideran todos los factores que puedan ejercer influencias en el objeto de estudio.

La presente metodología empleada para la realización de este documento será a partir de los objetivos del mismo, centrados en la difusión de las aulas extendidas multigrados que se introduce como un planteamiento de la situación y de la problemática existente en las zonas rurales de los CDI León y Chinandega. De este modo, se justifica el interés y la necesidad de elaborar este proyecto, enfocado principalmente hacia el desarrollo social y educacional en las zonas de intervención consideradas.

Se expondrá la importancia crucial de las entidades públicas locales en el proceso, y algunos aspectos relacionados entre sí que permitan superar la problemática rural, con propuestas de desarrollo que incluyen el uso de las técnicas y métodos pedagógicos. Más adelante, se detallan las fases sucesivas de que consta el proyecto, con diversas técnicas requeridas en cada una, las cuales irán quedando recogidas en los capítulos correspondientes. Queda así establecida una relación lógica entre todas sus

partes, con un hilo conductor que avanza según el desarrollo temporal con que ha tenido lugar el trabajo realizado.

Todo ello nos llevará a los resultados propuestos, que se enmarcan en 3 ámbitos: el teórico y académico, el de investigación de campo y aplicación sobre el terreno, y el de formulación de proyectos de cooperación técnica. Aquí se exponen todos esos aspectos que han formado parte del presente proyecto, y que le dan consistencia. Por último, se identifica al conjunto de actores que se han visto implicados en el proyecto. Como se puede constatar son muchas las dificultades que obstaculizan el proceso de las Aulas extendidas multigrados en las zonas rurales por lo tanto será un trabajo arduo pero enriquecedor para mí.

En definitiva, este acápite enlaza el conjunto de temas y acciones desarrollados en el proyecto, los justifica y lo ordena lógicamente: desde la caracterización de los emplazamientos rurales y las tecnologías disponibles en éstos, hasta la perspectiva de los especialistas consultados en Nicaragua, con la investigación y el trabajo de campo realizado con pobladores, autoridades e instituciones públicas en el territorio seleccionado. Todo ello va encaminado a un análisis completo de las condiciones existentes y a unas propuestas de actuación válidas que permitan introducir con éxito este tipo de modalidades en el medio rural que ayudaran a nuestro desarrollo como país, Angulo Hernández, Ligia M, (2012).

CONCLUSIÓN

Como producto de este trabajo, discusión, triangulación de la información, análisis y reflexión se puede concluir que este estudio es de gran importancia, porque permitirá adquirir conocimientos referidos a las estrategias metodológicas que se aplican en las aulas de clases para la formación académica y profesional de los niños(as) en su contexto rural, lo cual conllevará a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como propósito principal de la Institución que rige la educación en Nicaragua.

Algunos docentes manejan estrategias de enseñanza para el aprendizaje, pero son estrategias propias de la educación regular del programa, pero a su vez, su alcance a estos recursos y oportunidades son limitados debido a las ubicaciones o lejanías en el que están ubicados. Por lo tanto se hace necesario que los docentes sean capacitados en estrategias específicas para atender en esta área, como en el uso adecuado de los diferentes materiales y métodos para distintas necesidades educativas asociadas a las aulas extendidas multigrados. Por último queríamos destacar la relevancia de este tipo de investigación tan importante dentro de la educación y tan poco conocida en nuestro entorno nicaragüense.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Hernández, Ligia M, (2012). “El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), División de Educación Rural (DER)
- BARTOLOMÉ, M. (1986): La investigación cooperativa. *Educación*, nº 10, pp. 51-97.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ley General de Educación (Ley 582), Agosto 2006.
- LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. En Kemmis, S.; McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LOMAX, P. (1990): *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martínez Miguelez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), pp. 27-39.
- Plan Estratégico de Educación 2011-2015.
- Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNDH) actualizado 2009-2011.
- Universidad Nacional (UNA) (2009). *Coordinación de Educación y Cultura Centroamericana*, San José, Costa Rica/SICA, 2009.